

Оригинални научни рад  
Методика теорија и пракса 1/2023  
УДК: 371.3:003.349(497.16)  
37.016:003-028.31(497.16)  
стр. 77–89

## РАЗВОЈ ВЈЕШТИНЕ ЧИТАЊА ЋИРИЛИЧКОГ ПИСМА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Резиме:** Научити ученике да читају и пишу кључни је задатак разредне наставе, па стога настава почетног описмењавања заузима главно мјесто у овом периоду школовања. Са припремама за учење читања и писања започиње се у првом разреду основне школе, да би се у другом почело са учењем ћирилице. У трећем разреду се усавршава ћирилица и паралелно учи латиница. Циљ истраживања био је да се опише развој вјештине читања, односно брзине, тачности, течности и разумијевања прочитаног. Намјерни истраживачки узорак сачињавало је 76 ученика трећег разреда.

У истраживању је примјењена дескриптивна метода и техника тестирања. Као истраживачки инструмент употребљен је тест читања – ћирилички текст састављен од седам реченица, као и четири питања за провјеру разумијевања. Ученици су тестирани индивидуално. Истраживање је спроведено током три периода: крајем децембра, крајем марта и крајем школске 2021/2022. године. Резултати истраживања су показали да се брзина, тачност, течност и разумијевање при читању развијају прогресивно током периода у којима су вршена мјерења.

**Кључне ријечи:** читање, брзина читања, тачност читања, течност читања, разумијевање прочитаног

---

<sup>1</sup> mvujucic750@gmail.com

## УВОД

Читати некада није могао свако. Учење читања било је приступачно само дјечи из високих, одабраних друштвених слојева, а процес описмењавања одвијао се веома споро (Stojanović & Purić, 2017). Данас је, међутим, доступно свима. Јасно је да дијете које не зна да чита не може успјешно рјешавати задатке из математике, природе и друштва и осталих школских предмета. Без савладаности вјештине читања немогуће је нормално функционисати у свакодневном животу, будући да је човјек окружен мноштвом писаних информација и порука, те му ова вјештина у многоме олакшава сналажење. Самим тим, учење читања и разумијевање прочитаног требало би бити један од примарних задатака почетног школовања и императив сваког друштва.

Онима који су читање савладали, оно се чини једноставном вјештином. Међутим, потребно је доста вјежбања и труда да би се читање усавршило, а сматра се да је мало људи који га савладају у свим његовим варијететима. Мада се дијете са свијетом писмености сусреће од раног дјетињства, у породици, прво право учење читања започиње формалним образовањем. Настава почетног читања обухвата прва три разреда основне школе и три периода или етапе: припреме за учење читања и писања, учење читања и писања, те увјежбавање и усавршавање читања и писања (Milatović, 2005).

Како ће се развијати вјештина читања зависи од многих фактора. Осим квалитета наставе почетног читања, веома су значајни и: стручност и ангажованост учитеља, мотивисаност и заинтересованост ученика, когнитивни и перцептивни фактори, подстицајно окружење и други (Milutinović & Vučković, 2017).

У оквиру комплексног и широког подручја почетног описмењавања, истраживање је усредсређено на почетно читање, односно вјештину читања и њен развој. С обзиром на то да је квалитет читања условљен брзином, тачношћу и течностима читања, као и разумијевањем прочитаног (Čudina-Obradović, 2014), предмет истраживања је праћење развоја наведених компоненти ефикасног читања ћирилице код ученика трећег разреда основне школе.

Циљ истраживања јесте да се опише да ли се и на који начин развија вјештина читања ћириличног писма у трећем разреду основне школе, односно да се утврди брзина, тачност, течност и разумијевање прочитаног текста.

## ДЕФИНИСАЊЕ ЧИТАЊА

Читању, а са њим и писању, велику пажњу посветио је UNESCO, будући да је о настави читања и писања објавио велики број књига, чиме су се читање и писање нашли у сфери интересовања бројних научника, а дата област унапријеђена новом литературом и облицима рада (Milatović, 2005). Читање и његов развој предмет су истраживања бројних методичара, практичара и психолога (Čudina-Obradović, 2014; Milatović, 2005; Milutinović & Vučković, 2017;), односно, оно захтијева интердисциплинаран приступ – из угла педагогије и методике, али и психологије, (психо)лингвистике, теорије књижевности и слично. Ипак, највећи број истраживања

о развоју читалачке вјештине долази са енглеског говорног подручја, а она показују колико је учење читања заправо сложено (Ћudina-Obradović, 2014).

Аутори различито дефинишу читање. Једноставно речено, читање представља интерпретацију написане поруке (Tugrul Mart, 2012). Међутим, „читање није само дешифровање написаног, његова тачна и течна артикулација. Оно подразумева разумевање прочитаног, то јест могућност читаоца да логички саопшти о чему текст говори и на који начин то чини” (Vučković, 2017: 69). Кобола (1980) истиче да читање подразумева увиђање смисла написаних ријечи и стварање везе између онога што је написано и усменог говора. Процес читања не обухвата само интеракцију између читаоца и текста и дешифровање написаних симбола, већ читалац размишља о томе што чита – његовом значењу, смислу, повезаности са оним што је већ прочитао и већ зна (Alderson, 2000). Читање је истовремено и знање и вјештина и навика, с тим да у фази учења гласова представља знање, у фази увјежбавања највише је вјештина, док навика постаје онда када се код дјетета јави свакодневна потреба за књигом (Vučković, 1993).

Један од првих услова да се научи читање јесте познавање кода, односно писма за графичко записивање језика којим се говори (Bloomert, 2010). Када научи које слово припада којем гласу, то јест када савлада шифре које користи његово писмо, дијете почиње дешифровати (Ћudina-Obradović, 2003). Поред тога, дијете треба да усвоји стандардни изговор гласова, ријечи и реченица и увјежбавањем се оспособи да синтетизује слова у ријечи, а ријечи у реченице (Milatović, 2005).

Читање није способност која је човјеку урођена, нити се оно може нучити посматрајући некога како чита, већ, упоредо са писањем, представља најкомплекснију језичку дјелатност (Peti-Stanić, 2019). Вјештина читања развија се током цијелог живота, почев већ од двије и по или три године, када код дјетета почне да се развија свијест о писаном језику (Ћudina-Obradović, 2003). Како ће тећи развој читања, у почетку је умногоме детерминисано сазријевањем, а касније важан фактор постаје вјежбање, односно свакодневно читање школских и других штива и текстова (Dragić & Jorgić, 2019). Вјежбањем се процес читања побољшава и аутоматизује, ријечи се брже распознавају и потребно је само да читалац разумије њихову основну сврху и да оформи властито мишљење. Треба доста континуираног вјежбања читања да се рјечник и способност декодирања изграде до нивоа који ће читаоцу омогућити да размишља о ономе што чита и доноси закључке (Mladenović, 2018).

## НАСТАВА ПОЃЕТНОГ ЧИТАЊА

Настава почетног читања и писања полазна је тачка формалног образовања, као и основа цјелокупне наставе матерњег језика и књижевности, али и свих других наставних предмета, у било којој држави (Mendeš, 2009). Односи се на усвајање штампаних и писаних слова, као и савладавање технике читања и разумевања прочитаног. Како ће, у методичком смислу, бити организована настава почетног читања и писања, зависи од различитих фактора: ученичког прецнања, индивидуалних разлика у начину адаптације на боравак у школи и учење, психофи-

зичких способности ученика, та њихов социоемоционални статус. Сви ови фактори наставу почетног описмењавања чине врло комплексном и захтијевају поступност и систематичност у раду, као и континуирано праћење остваривања програмских садржаја (Bandović, 2020). У нашој се теорији и пракси настава почетног читања и писања диференцира на четири фазе, које су међусобно повезане и испреплетане:

- претходна испитивања;
- припремни период за учење читања и писања;
- учење читања и писања (систематско описмењавање) и
- усавршавање читања и писања.

Међу методичарима нема јединственог мишљења када је у питању вријеме трајања сваке од наведених фаза. У том смислу учитељ треба да води рачуна о Предметном програму и наставним плановима и програмима, резултатима претходних испитивања, материјалним условима школе, као и својој методичкој оспособљености (Milutinović & Vučković, 2017).

Претходним испитивањима ученичких предзнања треба посветити посебну пажњу будући да су од великог значаја, како за наставу матерњег језика и книжевности, тако и за комплетан образовноаспитни рад, с обзиром да су њихови резултати у функцији бољег планирања и организовања наставе (Vučković, 1993). Она обухватају различите вјежбе, попут: визуелних и акустичких вјежби, причања, препричавања и описивања, вјежби артикулације, усвајања појмова реченице, ријечи и гласа, аналитичких и синтетичких вјежби и других (Milatović, 2005). Постигнућа ученика на претходним испитивањима учитељу представљају главну водилу за рад током периода припреме за учење читања и писања (Bandović, 2020). У црнгорским школама данас је претходним припремама посвећен цијели први разред.

Учење читања и писања, односно систематско описмењавање, обухвата учење великих и малих, штампаних и писаних слова ћирилице. Пред ученицима се налази изузетно комплексан и тежак задатак – усвојити 120 ћириличних слова, за шта је предвиђен комплетан други разред. Почетно читање и писање подразумијева савладаност ових вјештина до степена „(1) продукције у писању и (2) разумијевања текста у читању – проналажењу, тумачењу и обједињавању података у тексту” (Budinski, 2017: 14).

Без обзира на то што су ученици у првом разреду прошли кроз велики број различитих вјежби намијењених припреми за учење читања и писања, очекиване су међусобне разлике у предвјештинама читања, што треба провјеравати и пратити. У односу на то, ученицима треба давати диференциране задатке – слабијим читачима обезбиједити једноставније и занимљиве текстова, а читачима са добрим резултатима давати захтјевније текстове (Popović & Laković, 2011). Учитељ свој стил подучавања читања мора прилагођавати разликама међу ученицима. Док је у традиционалној настави стил подучавања читања био усмјерен на цијело ођељење, учитељ имао главну улогу, а кључни циљ био развој вјештине декодирања, данас се у савременој школи пажња посвећује сваком ученику понаособ, сврха читања је постизање разумијевања, а учење се одвија путем међусобних интеракција, самостално рада, демонстрирања. Ипак, може се рећи да идеалан стил подучавања читања обухвата добре стране и тради-

ционалног и савременог – почетној настави читања и читачима који спорије напредују више одговара већа заступљеност традиционалног стила, док је бољим читачима примјеренија већа заступљеност савременог стила (Ћudina-Obradović, 2014).

Усавршавање читања и писања посљедња је етапа наставе почетног читања и писања. Реализује се у трећем разреду уз упоредо учење другог писма – латинице. Међутим, усавршавање читања и писања не односи се искључиво на трећи разред, већ се оно реализује од самог почетка учења читања и писања па све даље током школовања (Milutinović & Vučković, 2017). Унапређивање вјештине читања захтијева посвећеност и континуиран труд и ученика и учитеља. Читање је у овој фази изузетно озбиљан задатак на којем је потребно континуирано радити. Главни циљ јесте оспособити ученике за гласно читање, те савладавање читања у себи. Тек кад се усаврши техника гласног читања, треба прећи на савладавање тихог читања (Vučković, 1993). Акцент треба ставити на изражајне вриједности читања: артикулацију, дикцију, интонацију, паузирање, темпо читања, гестикулацију и мимику (Bandović, 2020).

Пожељно је сваког дана издвојити десет до петнаест минута за вјежбање читања. У почетку то може бити реализовано учитељевим примјерним, интерпретативним читањем, које ученици слушају, након чега се организује појединачно гласно читање ученика, као и читање у себи (Milutinović & Vučković, 2017). Усавршавањем читања од ученика треба створити зреле читаче, односно оспособити их да, осим развијене технике читања, увиде своје грешке у читању, препричају прочитано и одговоре на питања у вези са читаним текстом (Ћudina-Obradović, 2003). Требало би да се вјежбање читања одвија све интензивније из разреда у разред и буде прилагођено индивидуалним могућностима ученика, а текстови у почетку треба да буду кратки, једноставнијих реченица и лако разумљиви (Dragić & Jorgić, 2019).

## КОМПОНЕНТЕ ЧИТАЊА

### *Брзина читања*

Брзина читања односи се на укупан број ријечи које читалац успијева прочитати за један минут, а тежња је на постизању оптималне брзине читања, једнаке просјечној брзини говора – од осамдесет до сто ријечи у минути (Dragić & Jorgić, 2019). У настави почетног читања и писања брзина не може и не треба бити приоритет. Овдје, прије свега, треба радити на развоју логичког читања, разумијевања прочитаног и савладавању изражајних вриједности читања, а брзини читања пажњу треба посветити тек кад се техника читања релативно добро савлада (Milutinović & Vučković, 2017). Брзина читања је заправо показатељ ученикове способности да текст чита на аутоматизованом нивоу (Young & Rasinski, 2009).

Којом ће се брзином гласно читати зависи од брзине говора, док брзину тихог читања ученик сам одређује. Брзина гласног читања најзначајнији је показатељ будућег ученичког успјеха у читању, те као таква треба допринијети раном откривању евентуалних тешкоћа, како би се правовремено почело са њиховим третманом (Kim, Petscher, Schatschneider & Foorman, 2010). Станојевић, Голубовић, Панић, Митровић и Стокић (2017) наводе да се заједно са тачно-

шћу читања повећава и брзина читања, а са повећањем брзине читања расте и способност разумијевања прочитаног. Брзина читања током школовања расте прогресивно, па се број ријечи које ученик чита у једној минути повећава из разреда у разред (Buzan, 2000; Ćudina-Obradović, 2014; Dragić ?, 2019). Брзина читања се развија прогресивно током формалног образовања, а томе доприноси, осим развијеније технике читања и тежња да се за што мање времена прочита што више материјала (Buzan, 2000).

### *Течност читања*

Течност читања дефинише се као „вјештина брзога, тачног и изражајног читања текста” (Ćudina-Obradović, 2014: 161). То је ефикасна и брза вјештина препознавања ријечи која читаоца ослобађа декодирања и помаже му да боље разумије прочитано (Pikulski & Chard, 2005).

Да би се читало течно потребно је много вјежбања, свакодневног „широког” читања, или поновљеног читања истих текстова. Током развоја вјештине читања неопходно је постићи аутоматизацију декодирања, и то што прије, како би читалац сву своју пажњу могао усмјерити на разумијевање онога што чита. Аутоматизацијом декодирања заправо се поспјешује течност читања, а течност и тачност једни су од најважнијих исхода наставе почетног читања и индикатори квалитетног разумијевања прочитаног текста како у нижим, тако и у вишим разредима основне школе (Kolić-Vehovec, 2013).

### *Разумијевање прочитаног*

Разумјети значи интерпретирати учени материјал, препричати га, односно преобразити из једног у други облик, успоставити везе међу појединим дјеловима садржаја. У том смислу, захтјеви за ученике могу бити да: парафразирају, наведу сличне примјере, предвиде даље догађаје, сажму прочитано, објасне значење нечега и слично (Vučković, 2006).

Неоспоран је значај савладавања технике читања, али се крајњим циљем читања сматра разумијевање прочитаног (Ćudina-Obradović, 2014; Vučković, 2017). Разумијевање прочитаног детерминисано је „карактеристикама читаоца, карактеристикама текста и јединственим контекстом у којем се задатак читања појављује” (Stanojević et al., 2017: 515). Чудина-Обрадовић (2014) наводи да је за разумијевање текста неопходна вјештина декодирања и разумијевање говора, односно значења ријечи. Након што аутоматизују вјештину декодирања, ученици пребацају фокус са почетног савладавања читања на разумијевање онога што читају, то јест долази до преласка са фазе учење читања на фазу читања за учење, што би се требало десити до краја првог циклуса основне школе (Budevac & Baucal, 2014). Развој разумијевања прочитаног иде од разумијевања информација експлицитно презентованих у тексту, ка сложенијим когнитивним операцијама попут извођења закључака и критичке анализе (Branković, Budevac, Ivanović & Jović, 2013). За разумијевање текста са којим се ученици први пут сусрећу, изузетно је битно њихово предзнање и развијеност рјечника (Popović & Laković, 2011).



## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се утврди начин на који се код ученика трећег разреда основне школе развија вјештина читања ћириличног писма. Из дефинисаног циља произилазе следећи истраживачки задаци:

- утврдити брзину читања датог текста током три периода мјерења;
- утврдити тачност читања сваке ријечи у тексту током три периода мјерења;
- утврдити тачност читања текста током три периода мјерења;
- утврдити степен разумијевања текста током три периода мјерења.

Сходно дефинисаном циљу, постављена је главна научно-истраживачка хипотеза: Вјештина читања ћириличног писма развија се континуирано прогресивно код ученика трећег разреда. Наведена хипотеза тестирана је преко помоћних хипотеза, које гласе:

X1. Ученици ће повећати брзину читања од почетка до краја школске године.

X2. Ученици ће повећати тачност читања од почетка до краја школске године.

X3. Ученици ће унаприједити тачност читања од почетка до краја школске године.

X4. Ученици ће постићи већи степен разумијевања текста од почетка до краја школске године.

Истраживањем је обухваћено 76 ученика трећег разреда из хотимично одабрана три одјељења једне основне школе у Никшићу. Прије спровођења статистичких анализа, из формиране базе података уклоњено је шест аутлајера који су драстично нарушавали нормалност дистрибуције. Стога, коначан истраживачки узорак чини 70 ученика – 40 дјевојчицаи (57%) и 30 дјечака (43%).

Коришћена је дескриптивна метода, односно техника тестирања, а као истраживачки инструмент употребљен је тест читања – текст састављен од седам реченица написаних штампаним словима ћирилице.

*Од школе до куће*

*Хана и њен друг Жарко враћају се заједно из школе. Пажљиво њрелазе улице њрашћени свијетла на семафорима. Жарко је сћарији и њази Хану. Исћред зћраде их чека Џеки, велики њас. Он једва чека да дођу. Када их ућледа скакуће од среће. И њако свакоја дана.*

Такође, коришћен је и НЗОТ (низ задатака објективног типа), конструисан за потребе провјере разумијевања прочитаног текста. Овај тест сачињен је од четири питања, чији су одговори експлицитно садржани у тексту „Од школе до куће”.

Прикупљање података одвијало се кроз три мјерења – прво је извршено крајем децембра 2021. године, друго крајем марта 2022. године и треће крајем маја 2022. године. Ученици су тестирани индивидуално, у засебној учионици, гдје су читали текст и одговарали на питања, што је снимано диктафоном.

За статистичку обраду добијених података коришћен је софтвер IBM SPSS 23, а израчунаване су: аритметичке средине, стандардне девијације, минималне и максималне вриједности, параметри вертикалне и хоризонталне дистрибуције података, коефицијент контингенције. Та-

кође, примијењена је анализа варијансе за поновљена мјерења за испитивање разлика у брзини, тачности, течности и разумијевању кроз три мјерења.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У Табели 1 приказани су дескриптивни показатељи о дистрибуцијама података за четири дефинисане варијабле: брзину, тачност, течност и разумијевање прочитаног, за сва три мјерења.

Табела 1. Дескриптивни показатељи о дистрибуцији података

		<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Брзина	I мјерење	29	111	55.06	22.10	.93	-.17
	II мјерење	22	95	45.40	17.79	1.11	.55
	III мјерење	22	71	38.79	13.00	.85	-.30
Тачност	I мјерење	0	4	1.09	1.07	.84	.07
	II мјерење	0	4	0.63	.84	1.53	3.05
	III мјерење	0	3	0.19	.52	3.44	13.67
Течност	I мјерење	1	3	1.74	.88	.53	-1.51
	II мјерење	1	3	1.47	.81	1.27	-.24
	III мјерење	1	3	1.19	.57	2.86	6.53
Разумијевање	I мјерење	2	4	3.46	.70	-.91	-.40
	II мјерење	3	4	3.76	.43	-1.23	-.51
	III мјерење	2	4	3.84	.44	-2.91	8.25

Брзина читања код гласног читања, што је овдје и испитивано, мјери се индивидуално, а за јединицу мјере углавном се узима минут, мада се може мјерити и по другим временским јединицама (Milutinović & Vučković, 2017). У овом случају, брзина читања је изражена у секундима ради разумљивијег приказа резултата. Како Табела 1 приказује, примијењено је да се просјечна брзина читања текста од 49 ријечи из периода у период повећава. Тако је ученицима у првом мјерењу за читање датог текста било потребно у просјеку 55,06 секунди уз стандардну девијацију 22,10, у другом мјерењу 45,40 секунди уз стандардну девијацију 17,79 и у трећем мјерењу 38,79 секунди уз стандардну девијацију 13,00. Дакле, из периода у период ученицима је било потребно све мање времена да прочитају текст, чиме се потврђује хипотеза да ће се брзина читања повећати од почетка до краја школске године. Резултати су очекивани, с обзиром на то да са искуством долази до развоја ове вјештине, па ученици из године у годину постају све бржи читачи, односно, брзина се континуирано повећава (Stanojević et al., 2017). Ученици према брзини читања груписани у три категорије – исподпросјечне, просјечне и изнадпросјечне читаче, што је приказано Табелом 2.



Табела 2. Процентуална засиуљеност исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних читача

Прво мјерење			$c=.136; df=2; p>0.05$
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	30%	40%	30%
Женско	28%	53%	23%
Друго мјерење			$c=.069; df=2; p>0.05$
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	27%	43%	30%
Женско	25%	50%	25%
Треће мјерење			$c=.119; df=2; p>0.05$
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	20%	50%	30%
Женско	20%	60%	20%

Легенда.  $c$  – вриједност  $C$  коефицијента контингенције;  $df$  – број степени слободе

Груписање ученика у категорије извршено је тако што су за свако од три мјерења израчунате вриједности на квантилима тих дистрибуција. Код првог мјерења просјечни читачи били су они којима је било потребно од 40 до 70,25 секунди за читање текста, што значи да су исподпросјечни они који су текст читали за више од 70,25 секунди, односно да су изнадпросјечни ученици који су текст читали за мање од 40 секунди. Приликом другог мјерења, у просјечне читаче сврстани су они ученици којима је за читање текста требало од 33 до 55,25 секунди. У последњем мјерењу, групу просјечних читача сачињавали су ученици којима је било потребно од 29,75 до 48,50 секунди да прочитају текст. Наведени коефицијенти контингенције значе да нити у једном од мјерења нијесу откривене статистички значајне полне разлике у заступљености ученика у различитим категоријама брзине читања. Резултати показују да највећи број ученика током сва три периода чита просјечном брзином.

Табела 1 показује да се број ученика који у потпуности тачно читају текст повећава из периода у период мјерења, а да се број оних који праве већи број грешака у читању смањује. Тако, за разлику од децембра, у мају нема ученика који праве преко три грешке у читању. Дакле, укупан број нетачно прочитаних ријечи кроз мјерења је све мањи, односно тачност је све већа, те стога потврђујемо хипотезу да ће ученици повећати тачност читања од почетка до краја школске године. Примичењено је да међу испитиваним ученицима током сва три мјерења има оних који имају проблем са артикулацијом гласа  $p$ , што није изненађујуће будући да је ово један од најсложенијих гласова, те се, сами тим, касно и појављује у изговору, а може доћи до његове неправилне артикулације или чак изостанка. Осим са гласом  $p$ , ученици су имали проблеме и са артикулацијом гласова:  $ж$ ,  $ш$ ,  $ч$  и  $џ$ , што опет није зачуђујуће, с обзиром на то да се ови гласови међу посљедњима усвајају (Vasić, 2011). Међутим, иста ауторка наводи да „артикулација постаје зрела са 7, односно 8 година” (Vasić, 2011: 163), па је јако важно да учитељ посеб-

ну пажњу обрати на изговор наведених гласова, те му усљед артикулационих поремећаја омогућити правовремену сарадњу са логопедом (Milutinović & Vučković, 2017).

Када је у питању течност читања, заступљене су три групе читача, и то они који читају течно, шчитавањем и срицањем. Резултати показују да се од краја децембра до краја маја смањује број ученика који читају срицањем и шчитавањем, а повећава број ученика који течно читају текст, чиме се потврђује да се са искуством развија и течност читања (Stanojević et al., 2017). Међутим, може се десити да ученици напамет науче текст на којем вјежбају читање, па учитељ није стопостотно сигуран у успјешност њиховог читања (Vučković, 2017). Ипак, на основу добијених резултата потврђена је хипотеза да ће ученици унаприједити течност читања од почетка до краја школске године.

Још један од задатака био је да се утврди степен разумијевања прочитаног текста током три периода мјерења. Варијабла *Разумијевање* изведена је као збирни скор четири засебне варијабле разумијевања прочитаног, па ако је, на примјер, ученик на свако од четири питања дао тачан одговор, његов скор на овој варијабли је 4. Из Табеле 1 се уочава да аритметичка средина код ове варијабле континуирано расте, што је последица њеног супротног кодирања у односу на остале варијабле. Резултати показују пораст успјешности у разумијевању прочитаног кроз поновљена мјерења. Приказан је узлазни тренд за потпуно успјешност, односно разумијевање, те силазни тренд за ниже скорове. Дакле, током три поновљена мјерења све је мање ученика који дају нетачне одговоре, а ве више њих који у потпуности разумију прочитани текст, те, на основу тога, потврђујемо хипотезу да ће ученици постићи већи степен разумијевања од почетка до краја школске године. Ученици су одговарали на питања чији су одговори експлицитно садржани у тексту, а разумијевање експлицитних чињеница је „примарни циљ када је у питању разумевање прочитаног код ученика млађег школског узраста” (Knott, 2017, према Banković et al., 2021: 27). Ипак, треба имати у виду да се разумијевање текста никако не може изједначити искључиво са његовим дословним схватањем (Vuđevac & Vaucaal, 2014).

У Табели 3 приказан је низ анализа варијансе за поновљена мјерења чији су резултати приказани у Табели 1.

Табела 3. Вриједности *F*-тестова за ANOVA-у са поновљеним мјерењима

Димензија	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Брзина	100.32	1	.000
Течност	23.09	1	.000
Тачност	28.36	1	.000
Разумијевање	14.36	1	.000

Легенда. *F* – вриједност *F* количника; *df* – број степени слободе

Сви резултати потврђују прве четири хипотезе, и то на нивоу статистичке значајности  $p < 0.01$ . Статистички значајне разлике откривене су између различитих мјерења на варијаблама Тачност, Течност, Брзина и Разумијевање. С обзиром на то да дистрибуције готово свих

варијабли у трећем мјерењу одступају од нормалне расподеле, добијени резултати су додатно провјерени примјеном Фриедманове ANOVA-е, која представља непараметарску замјену за анализу варијансе за поновљена мјерења. Резултати наведене анализе, приказани Табелом 3, указали су на идентичан закључак за све четити тестиране варијабле, на нивоу статистичке значајности  $p < 0,01$ .

## ЗАКЉУЧАК

Читање као вјештина без које је практично немогућ опстанак у савременом свијету, развија се цијелог човјековог живота. Научити ученика да читају и пишу један је од најосновнијих задатака формалног школовања. Предмет спроведеног истраживања јесте развој вјештине читања и то ћириличног писма, код ученика трећег разреда. Циљ истраживања био је да се опише динамика развоја вјештине читања, то јест брзине, тачности и течности читања, као и разумијевања прочитаног – индикатора квалитета читања.

Истраживањем су тестиране четири хипотезе и свака од њих је потврђена. Наиме, резултати истраживања показали су да се брзина, тачност, течност и разумијевање при читању повећавају током времена – од децембра до маја све је више ученика који читају брже, праве мање грешака при читању, течније читају и показују већи степен разумијевања прочитаног. На основу тога, потврђена је и главна научно-истраживачка хипотеза да се вјештина читања ћириличног писма развија континуирано прогресивно код ученика трећег разреда.

Будући да је ријеч о микро истраживању, спроведеном на релативно малом узорку, не могу се извести најпрецизније генерализације. Међутим, спроведено истраживање може послужити као импликација за будућа, комплекснија истраживања – на примјер, како учење ћирилице утиче на учење другог писма (латинице) и да ли постоје статистички значајне разлике у успјешности савладавања ова два писма. Осим тога, добијени резултати требало би да заинтересују учитеље и подстакну их да више и иновативније раде на описмењавању ученика. С тим у вези, пожељно је да учитељи буду репрезентативан читалачки примјер ученицима, раде на развоју фонолошке свјесности код ученика, подстичу њихово гласно и тихо читање, константно провјеравају разумијевање прочитаног, нуде разноврсне и занимљиве текстове, примјењују различита наставна средства, мотивишу ученике и на вријеме препознају читаче са тешкоћама.

## Литература

1. Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press Syndicate.
2. Bandović, A. (2020). Učenje čitanja i pisanja u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 25?51.
3. Bloomert, L. (2010). The neutral signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuroimage*, 57, 695?703. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2010.11.003

4. Bogdanović, J. & Grbić, D. (2013). Brzina čitanja i razumevanje smisla pročitanog teksta kod učenika osnovne škole. *Učitelj*, 3, 355?378.
5. Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. & Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti - veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 141?158.
6. Budinski, V. (2017). Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajnovremenskog okvira za poučavanje početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 158(1?2), 11?32.
7. Buđevac, N. & Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22?32. Buđevac, N. & Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22?32.
8. Buzan, T. (2000). *Brzo čitanje*. Beograd: FINESA.
9. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja – Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
11. Dragić, Ž. & Jorgić, D. (2019). *Brzo čitanje i školski uspjeh učenika*. Banja Luka: Filozofski fakultet Banja Luka.
12. Kim, Z. S., Petscher, Z., Schatschneider, G. & Foorman, B. (2010). Does growth rate in 91 oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102, 652?667.
13. Kobola, A. (1980). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U Mićanović, M. (Ur.) *Čitanje za školu i život – IV simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*, 22?33. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
15. Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika. *Magistra ladertina*, 4(4), 115?129.
16. Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY.
17. Milutinović, Lj. & Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Mladenović, Ž. (2018). Psihologija čitanja: između knjiga i novih tehnologija. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 17, 45?60. DOI: 10.5937/univmis1817033M
19. Peti-Stanić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.
20. Pikulski, J. J. & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510?519.
21. Popović, D. & Laković, D. (2011). *Čigra slova i glasova 2 – Priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Stanojević, N., Golubović, S., Panić, M., Mitrović, M. & Stokić, M. (2017). Korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanog kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Pedagogija*, 72(4), 514?525.
23. Stojanović, B. & Purić, D. (2017). *Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji*. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 241?256.

24. Tugrul Mart, C. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96.
25. Vasić, S. (2011). Stupnjevitost razvoja artikulacije. U Milatović, V. (ur.) *Metodika razvoja govora – Izbor naučnih i stručnih radova za studente učiteljskih fakulteta*, 155-164. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
26. Vučković, D. (2006). Teorija recepcije u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole. Nikšić: Filozofski fakultet.
27. Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 6881.
28. Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
29. Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. DOI: 10.1598/RT.63.1.1

**Marija Vujičić**

Primary school „Luka Simonović” Nikšić

#### DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF THE CYRILLIC ALPHABET IN THE TIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** Teaching students to read and write is a key task of initial teaching and therefore teaching of initial literacy takes the main place in this school period. Preparations for learning to read and write begin in the first grade of primary school, in order to start learning the Cyrillic alphabet in the second grade. In the third grade, the Cyrillic alphabet is improved and the Latin alphabet is studied at the same time. The aim of the research was to describe the development of reading skills – speed, accuracy, fluency and reading comprehension.

The research sample consisted of 76 third-grade students. The descriptive method and testing technique were applied in the research. A reading test was used as a research instrument – a Cyrillic text composed of seven sentences, as well as four questions for cheking comprehension. Students were tested individually. The research was conducted during three periods: at the end of December, at the end of March and at the end of study year 2021/2022.

The results of the research showed that speed, accuracy, fluency and reading comprehension develop progressively during the periods.

**Key words:** reading, reading speed, reading accuracy, reading fluency, reading comprehension

*Раг примљен: 27. 2. 2023. год. / Раг прихваћен: 9. 4. 2023. год.*